Au-delà du couple « technologies éducatives - autonomie des étudiants »

Annie Jézégou

École Nationale Supérieure des Techniques Industrielles et des Mines de Nantes, FRANCE

annie.jezegou@emn.fr

Compte rendu de pratiques

Résumé

Dans les discours sur la formation à distance, les technologies éducatives sont souvent présentées comme le levier le plus susceptible de favoriser l'autonomie des personnes en formation. Cet article déconstruit en partie ce présupposé en s'appuyant sur les principaux résultats d'une recherche portant sur l'usage par les étudiants de la plateforme pédagogique d'un dispositif de formation universitaire à distance. Il montre que les contextes idéologique et technico-pédagogique ont une influence sur la manière dont les étudiants structurent par eux-mêmes un environnement propice à leurs apprentissages. Ici, les étudiants manifestent un niveau conséquent d'autonomie qui dépasse très largement le cadre limité des technologies éducatives mises à leur disposition, dont ils ne font qu'un usage limité.

Mots-clés : technologies éducatives, plateforme pédagogique, communication à distance, travail collaboratif, accompagnement pédagogique, autonomie, autorégulation environnementale

Abstract

In presentations on distance learning, educational technologies are often presented as the main lever for encouraging the autonomy of people in training. This article takes apart this supposition based on the main results of research done on student use of a pedagogical platform consisting of a university distance-learning program. It shows that the ideological and techno-pedagogical contexts have an influence on the way students themselves structure an environment fostering learning. In this scenario, students demonstrate a high level of autonomy going far beyond the limited framework of the educational technologies made available to them and of which they make only limited use.

Key words: educational technologies, pedagogical platform, distance learning, collaborative work, pedagogical accompaniment, autonomy, environmental self-regulation

Le présent article renvoie à une recherche dont la finalité était d'établir les raisons pour lesquelles des étudiants engagés dans un cursus de formation à distance n'utilisaient pas les outils de communication mis à leur disposition par la plateforme pédagogique du dispositif.

Cette recherche résulte d'une commande de la direction de l'établissement universitaire qui a mis en place ce dispositif à la rentrée 2004. Soucieuse d'obtenir un retour sur les investissements réalisés dans l'ingénierie du dispositif, elle souhaitait comprendre ce phénomène afin d'effectuer les ajustements nécessaires pour l'utilisation optimale de la plateforme pédagogique. Le nom de l'établissement n'est pas mentionné dans l'article, cette recherche étant soumise à un engagement de confidentialité.

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle les étudiants n'utilisaient pas les outils de communication distants mis à leur disposition en raison de la faible participation de leurs enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme. Cette hypothèse a résulté d'une phase préalable d'entretiens exploratoires menés auprès de deux enseignants du dispositif et de quatre de leurs étudiants.

Méthodologie mise en œuvre

La méthodologie s'est appuyée sur une démarche descriptive et compréhensive du phénomène observé. Après une phase préalable nous ayant permis de poser l'hypothèse, la *première étape* du travail a consisté à déterminer le contexte politique ainsi que les enjeux socio-économiques et éducatifs de ce dispositif de formation universitaire. Un autre objectif était de comprendre son architecture globale, tout en mettant en exergue les usages de la plateforme pédagogique. Dans cette perspective, nous avons procédé à un examen approfondi du cahier des charges du dispositif. Ce document décrivait notamment le contexte politique et institutionnel du dispositif, les enjeux sous-jacents, les objectifs et le public visés, son organisation et son architecture pédagogique ainsi que les aspects technico-pédagogiques plus spécifiquement liés à la plateforme. L'objectif de la *deuxième étape* était d'établir le niveau de participation des enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme. Nous avons mené à cette fin un entretien semi-structuré auprès de chacun des six enseignants permanents de l'équipe pédagogique.

La *troisième étape* visait à mettre à jour les comportements autorégulés des étudiants dans la gestion des supports de formation et des outils de communication distants mis à disposition par la plateforme. Il nous a également semblé intéressant d'identifier leurs comportements autorégulés dans la gestion des médiations humaines; c'est-à-dire des personnes-ressources qu'ils sollicitaient, au besoin, pour les aider dans leurs apprentissages. Le recueil de données s'est appuyé ici sur une double démarche. Tout d'abord, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 110 étudiants engagés dans ce dispositif de formation. Ce questionnaire comprenait douze questions fermées à choix unique ou à choix multiples ordonnés. Ces questions les interrogeaient sur leurs comportements dans la gestion de chacune des dimensions évoquées précédemment. Elles leur permettaient également de donner une appréciation de la plateforme. Puis, nous avons réalisé des entretiens semi-structurés auprès de 28 de ces étudiants. Ce panel était représentatif du collectif de répondants quant aux résultats obtenus dans l'enquête par questionnaire. Nous avons ainsi obtenu des données qualitatives au regard de chacune des questions abordées dans le questionnaire.

Enfin, le croisement de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants et des étudiants, au cours des deux précédentes étapes, nous a permis de mettre à jour les principales raisons qui expliquaient le fait que les étudiants n'utilisaient pas les outils de communication de la plateforme pédagogique. Ces raisons dépassaient le cadre défini par l'hypothèse posée initialement, tout en la validant.

1. Dispositif de formation universitaire de cette recherche

Soutenu par la politique européenne en matière d'éducation tout au long de la vie (Conseil de l'Union Européenne, 2000), on assiste en France, depuis près de dix ans, au déploiement de dispositifs de formation à distance intégrant les technologies de l'information et de la communication. Ce déploiement est soutenu par la volonté des pouvoirs publics européens et

français de moderniser les systèmes de formation universitaire tout en garantissant la démocratisation dans l'accès au savoir (Ministère français de l'Éducation nationale, de la recherche et de l'enseignement supérieur, 2003).

1.1 Le contexte et les enjeux liés au dispositif

Le dispositif concerné par cette recherche s'inscrit dans un projet visant, à moyen terme, la création et le déploiement « d'une université virtuelle », et cela, à l'échelle régionale et nationale, voire européenne. Ici, la finalité est de mettre à la disposition des étudiants une banque de ressources multimédias intégrant à la fois des contenus spécifiques de formation, des rapports de recherche et tout autre document susceptible de favoriser leurs apprentissages ainsi que leur acculturation scientifique, technologique ou managériale. Il s'agit également de promouvoir un espace virtuel de travail et d'apprentissage en proposant des possibilités d'interactions cognitives et sociales entre les usagers. Le but poursuivi est donc de créer, à terme, une « université virtuelle » avec toutes ses activités : gestion administrative des inscriptions, cours et bibliothèque en ligne, accompagnement pédagogique distant synchrone et asynchrone, espace de travail collaboratif, etc. Ce projet d'université virtuelle s'inscrit dans le programme européen « Éducation et formation 2010 ». Ce programme incite fortement les établissements universitaires à moderniser leurs systèmes de formation en leur apportant davantage de flexibilité tout en intégrant des TIC. Ces incitations, ainsi que les aides financières qui en découlent, sont soutenues par une volonté politique de démocratisation dans l'accès au savoir et d'une plus grande cohésion sociale (Conseil de l'Union Européenne, 2000).

1.2. L'architecture du dispositif

L'analyse détaillée du cahier des charges du dispositif nous a permis de comprendre son architecture globale. Nous en présentons ici les principaux éléments. Ce dispositif est récent. Il a été mis en place au début de l'année universitaire 2004-2005. Il prépare les étudiants à l'obtention d'un diplôme de niveau I dans le domaine scientifique et technique. Ce dispositif alterne des regroupements en présentiel, à raison de trois jours consécutifs par mois sur deux années universitaires, et des périodes plus longues d'autoformation. Lors de ces périodes, chaque étudiant peut accéder, au moyen de la plateforme, à des supports pédagogiques. Ces supports sont organisés dans un espace consacré à chaque domaine d'enseignement. Les étudiants peuvent les transférer vers leur ordinateur personnel en les téléchargeant. Ils peuvent également bénéficier d'une assistance pédagogique à distance de la part des enseignants, à l'aide d'une messagerie asynchrone intégrée à la plateforme. Cette dernière leur offre également un espace de travail collaboratif destiné à faciliter, par domaine d'enseignement, les échanges thématiques asynchrones, le partage de documents et le travail en commun à des fins de productions collectives. En revanche, elle ne propose aucune démarche d'individualisation, que ce soit sur le plan du projet individuel et du parcours de formation, ou sur celui de la reconnaissance et de la validation des acquis ou encore de la situation d'apprentissage. Ainsi, l'absence de pratiques d'individualisation à l'entrée en formation conduit à une standardisation des parcours de formation. Ces parcours obéissent à un trajet commun à tous, selon une progression orchestrée par l'institution, dont la finalité est d'atteindre les objectifs de connaissances et de compétences prédéterminées par le référentiel diplôme. De plus, les étudiants ne peuvent pas participer à la définition des objectifs à atteindre. Ils ne possèdent pas de marge de manœuvre pour orienter ces objectifs en fonction de leur progression et de leur propre finalité. Ils ne peuvent pas définir les contenus qui leur conviennent le mieux, ces derniers étant assujettis aux objectifs pédagogiques du référentiel. L'évaluation institutionnelle des acquis de formation se réfère également à ce référentiel. Le rythme de l'évaluation conditionne, en partie, celui des apprentissages en autoformation et plus fortement celui des regroupements. Cette évaluation s'effectue à partir des productions demandées, qui se réalisent selon un format imposé.

Cette description du dispositif montre que, malgré les efforts financiers et technico-pédagogiques déployés, celui-ci obéit au schéma organisationnel et pédagogique de l'enseignement à distance traditionnel. Par conséquent, ce dispositif est relativement rigide, car structuré et prédéterminé

en grande partie par l'établissement et l'équipe enseignante.

2. Résultats de la recherche

Le croisement de l'analyse des données recueillies au cours de la deuxième et de la troisième étape méthodologique du plan de travail a abouti à la validation de l'hypothèse initialement posée : les étudiants n'utilisaient pas les outils de communication de la plateforme en raison de la faible participation de leurs enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme.

Toutefois, nous avons constaté qu'une autre explication entrait également en jeu : elle est liée aux représentations sociales véhiculées dans l'établissement universitaire. Ces représentations tendent à renvoyer aux étudiants la responsabilité de l'usage et du mode d'emploi de la plateforme. De plus, elles véhiculent l'idée selon laquelle il suffit de mettre à disposition des étudiants des possibilités d'accès aux supports pédagogiques et des outils de communication pour qu'ils dirigent eux-mêmes leur formation et leurs apprentissages. Ces représentations tendent à conforter, voire à légitimer, les motifs pour lesquels les enseignants ne participent pas à l'animation pédagogique de la plateforme.

2.1 La faible participation des enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme

Dans ce dispositif, les enseignants, tout comme les étudiants, naviguent sans véritable problème dans les réseaux numériques et possèdent les compétences techniques et cognitives nécessaires à la recherche d'informations et aux échanges sur la Toile. En effet, ils déclarent mettre quotidiennement en œuvre de telles compétences dans les domaines personnel et professionnel, qui les prédisposent donc à savoir se servir et exploiter les possibilités offertes par la plateforme. Or, ni les uns ni les autres n'exploitent les possibilités de communication à distance de cette plateforme.

Pourtant, 86 % des étudiants interrogés sont satisfaits de sa qualité technique et 78 % la déclarent d'une utilisation simple. En revanche, 51 % d'entre eux estiment que les enseignants ne participent pas vraiment à l'animation pédagogique de la plateforme et 29 %, qu'ils ne participent pas du tout. Vingt et un étudiants sur les 28 interviewés reconnaissent que les enseignants font des efforts de conception et de publication des supports pédagogiques. Ils les utilisent d'ailleurs systématiquement, les trouvant adaptés et efficaces pour leurs apprentissages en autonomie. L'enquête par questionnaire révèle, à ce sujet, que 55 % des étudiants sont plutôt satisfaits de ces supports pédagogiques; 22 % en sont même très satisfaits. En revanche, 62 % des répondants estiment que les enseignants n'animent pas vraiment l'espace de travail collaboratif et 20 %, qu'ils ne l'animent pas du tout. De même, 69 % d'entre eux considèrent que les enseignants n'utilisent pas vraiment la messagerie de la plateforme et 35 %, qu'ils ne l'utilisent pas du tout. Les entretiens tendent à montrer que ce jugement résulte de plusieurs tentatives de communication interpersonnelle avec les enseignants et d'expérimentation de l'espace de travail collaboratif à distance. Ainsi, les étudiants ont progressivement constaté la faible réactivité des enseignants à leur demande d'accompagnement ou encore la faible mobilisation de ces derniers dans l'animation de l'espace collaboratif. Toutefois, la moitié des étudiants interviewés reconnaissent qu'une telle dynamique pédagogique est plus difficile à mettre en œuvre qu'en présentiel. Mais la grande majorité d'entre eux semble douter de l'intérêt porté par la majorité de leurs enseignants à ces activités, quand ce n'est pas de leurs compétences dans ce domaine.

Ici, le point de vue des enseignants rejoint celui des étudiants, à quelques nuances près. Les activités de conception et d'animation à distance de l'espace collaboratif sont, pour quatre enseignants sur six, très difficiles parce que les plus innovantes au regard de leurs expériences dans l'enseignement. Pour eux, l'innovation ne tient pas tant à l'introduction des technologies éducatives dans leurs pratiques. Elle tient aux compétences nécessaires pour inciter et favoriser, à distance, l'engagement cognitif et social des étudiants dans les activités de travail collaboratif à distance. Or, cette forme d'accompagnement requiert, selon eux, des compétences d'organisation et de régulation spécifiques qu'ils estiment ne pas posséder. Par ailleurs, tous les enseignants interviewés affirment ne pas pouvoir libérer suffisamment d'énergie et de temps pour accompagner les étudiants sur ce plan, compte

tenu de la charge de travail liée à leurs activités d'enseignement en présentiel et de recherche.

Pour cinq enseignants sur six, la valeur ajoutée de leurs apprentissages individuels et collectifs est l'animation pédagogique des regroupements. Ce principe est d'autant plus ancré qu'ils estiment que la formation en présentiel est fondamentale. Selon eux, elle permet aux étudiants de bénéficier de leur présence pour les aider à consolider les connaissances acquises lors des périodes d'autoformation. De plus, la formation en présentiel leur paraît incontournable pour l'appropriation et la mise en œuvre de savoir-faire méthodologiques et techniques, dans les différents domaines abordés dans la formation. Mais au-delà de ces aspects, ils manifestent un attachement au modèle pédagogique traditionnel basé sur le contrôle des situations d'apprentissage par les enseignants. En ce qui concerne les perspectives de travail collaboratif, quatre enseignants parmi les six interviewés estiment que leur principal rôle est d'initier le fonctionnement en équipe des étudiants lors des regroupements. Par ailleurs, ils jugent ces derniers tout à fait capables de poursuivre entre eux une telle dynamique, sans intervention spécifique de leur part, en utilisant les outils prévus à cet effet dans la plateforme. Pour ces quatre enseignants, seule l'intervention consistant à assurer un accompagnement individualisé à distance auprès des étudiants lors des périodes d'autoformation semble fondée. Cet accompagnement leur paraît toutefois difficilement réalisable. En effet, ils estiment, tout comme les deux autres enseignants, que les modalités de communication asynchrone, à l'aide de la messagerie de la plateforme, leur permettent uniquement de mettre en œuvre une assistance pédagogique ponctuelle, voire d'urgence, principalement centrée sur l'appropriation de savoirs académiques. Ainsi, il leur semble difficile, même impossible, d'établir ainsi une relation personnalisée à distance avec chaque étudiant. En revanche, ils estiment que les regroupements en présentiel leur offrent la possibilité de construire ce type de relation, tout en favorisant les échanges cognitifs et socio-affectifs entre les étudiants. Cette posture pédagogique des enseignants est par ailleurs confortée par les représentations sociales véhiculées dans leur établissement.

2.2 Des représentations sociales assimilant les technologies éducatives à l'autonomie des étudiants

Les représentations sociales véhiculées dans l'établissement sont perceptibles dans les témoignages recueillis auprès des enseignants. Elles tendent à considérer que, d'une manière générale, il suffit de mettre à disposition des personnes des technologies éducatives pour qu'elles apprennent en autonomie. À ce propos, Haeuw (2002) et Jézégou (2005) constatent que de telles représentations ont souvent tendance à s'imposer comme une évidence, au point d'assimiler l'usage des technologies à l'autonomie en formation. Les arguments politiques et commerciaux liés aux technologies éducatives dans le domaine de l'enseignement supérieur pèsent sans doute de tout leur poids sur la nature des discours tenus et sur leur efficacité. Par ailleurs, l'assimilation de l'autonomie à l'univers des technologies contribue à promouvoir l'idée de « liberté pour apprendre » (Rogers, 1969) qui fait souvent écho à un modèle de société basé sur la libre initiative individuelle et sur la responsabilisation jugée nécessaire à toute activité humaine autonome.

Dans le contexte institutionnel du dispositif concerné par cette recherche, la corrélation entre les technologies éducatives et l'autonomie des étudiants est établie *a priori*. Or, une telle corrélation est difficile à vérifier pour une activité humaine aussi complexe qu'est l'acte d'apprendre à distance (Jézégou, 2005). De plus, au-delà de l'artéfact technologique, cet acte est avant tout une aventure cognitive et sociale où les médiations humaines jouent un rôle essentiel, que ce soit à distance ou non (Jacquinot, 1993; Linard, 1996). Ici, les enseignants interviewés adhèrent majoritairement à une telle conception de l'apprentissage, en privilégiant une pédagogie de la rencontre principalement lors des regroupements en présentiel. En revanche, ils ne semblent pas préoccupés par le vécu des étudiants lors des phases d'autoformation. Ils estiment que ces derniers possèdent le niveau requis pour apprendre en autonomie dans la mesure où le dispositif leur offre également un cadre de travail suffisant pour diriger eux-mêmes leurs apprentissages. Par ailleurs, ils tendent à légitimer, voire à renforcer, le discours ambiant

qui consiste à renvoyer aux étudiants la responsabilité de l'usage et du mode d'emploi des technologies éducatives. Leur appropriation d'un tel discours peut également expliquer leur faible participation à l'animation de l'espace de travail collaboratif ou encore la réserve qu'ils expriment à l'égard de la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé à distance.

En ce qui concerne les étudiants, il est difficile d'établir s'ils constatent ou non le fait que l'usage et le mode l'emploi de la plateforme puissent être considérés, par les enseignants, comme relevant principalement de leur responsabilité. Un fait est certain : ils assument, parfois revendiquent, la prise en charge des conditions liées à leurs apprentissages lors des périodes d'autoformation.

2.3 Les comportements autorégulés des étudiants dans la gestion des outils de communication à distance

Selon Zimmerman (2002), les comportements autorégulés des apprenants dans la gestion des composantes de leur environnement d'apprentissage peuvent s'inscrire dans deux grandes catégories. Ces comportements consistent soit à s'ajuster aux conditions formelles du dispositif, soit à créer des conditions informelles, c'est-à-dire non prévues par le dispositif. Pour notre part, nous avons montré dans nos travaux de recherche que les apprenants manifestaient des comportements d'ajustement lorsque le dispositif ne leur ouvrait aucune liberté de choix dans la structuration de leur environnement d'apprentissage. En revanche, dans le cadre d'un dispositif fortement hétérostructuré, ils manifestaient des comportements créatifs lorsque le dispositif leur ouvrait, le plus souvent de façon implicite et limitée, des libertés de choix et d'action (Jézégou, 2005). Les résultats de la présente recherche tendent à confirmer l'existence de ce phénomène.

Ainsi, les enseignants n'imposent à leurs étudiants aucune contrainte dans l'utilisation de la plateforme et n'exercent pas de contrôle à ce niveau. Ces derniers se saisissent de cette liberté. La dynamique de travail en équipe impulsée par les enseignants lors des regroupements se poursuit ainsi durant les périodes d'autoformation, mais sans recourir à l'espace collaboratif proposé par la plateforme. Ici, les répondants au questionnaire déclarent organiser, par eux-mêmes et à distance, leur travail en commun en ayant prioritairement recours à leur courriel privé ou professionnel puis, de façon presque anecdotique, à la messagerie de la plateforme.

Il en est de même pour les étudiants interviewés. Ces derniers précisent que la messagerie écrite de leur courriel personnel remplit des fonctions de communication asynchrone avec fichiers joints. Ces fichiers constituent les différents éléments de la production attendue de la part des enseignants, éléments qu'il s'agit de mutualiser et d'articuler à partir des contributions individuelles. Selon 21 étudiants sur 28, la collaboration se limite ici à une répartition préalable des tâches en fonction des centres d'intérêt et des talents de chacun. Il s'agit de répondre à la commande des enseignants sans véritable engagement cognitif et social, du moins sur le plan collectif. Ainsi, ils jugent plus efficace de créer eux-mêmes leur propre organisation de travail en équipe en ayant recours à des conditions informelles de communication à distance plutôt qu'en utilisant la plateforme.

En dehors des espaces-temps consacrés au travail collaboratif, près d'un tiers des étudiants interviewés développent, entre eux et à distance, des relations interpersonnelles privilégiées dont la nature relève principalement du domaine socio-affectif. Ici, l'usage du téléphone intervient prioritairement. En effet, ils souhaitent échanger de vive voix avec leurs pairs, ce qui favorise la convivialité et le partage de l'expérience vécue en formation. Ces liens socio-affectifs se tissent lors des premiers regroupements, en ouvrant un espace de rencontre spatio-temporel et physique.

Lors des périodes d'autoformation, les répondants au questionnaire déclarent recourir prioritairement à des personnes extérieures au système d'accompagnement à distance mis à leur disposition pour les aider dans leurs apprentissages, c'est-à-dire à des personnes autres que les enseignants. Ils sollicitent prioritairement des personnes de leurs environnements amical et familial. En second lieu, mais loin derrière, ils sollicitent d'autres étudiants de leur groupe.

Deux raisons principales sont avancées ici par les trois quarts des étudiants interviewés. Tout d'abord, les modalités d'assistance pédagogique proposées par la plateforme ne correspondent pas à leur propre logique temporelle. Ainsi, le décalage entre le moment où ils rencontrent une

difficulté et celui où ils peuvent obtenir une réponse de la part des enseignants constitue un obstacle majeur à la progression de leurs apprentissages. Ensuite, ils recherchent un soutien motivationnel auquel ils estiment que les enseignants ne peuvent pas répondre à distance, compte tenu de l'asynchronisme des échanges interpersonnels, mais aussi de la faible participation des enseignants à cette forme d'accompagnement. Ces deux raisons expliquent pourquoi ils préfèrent solliciter des personnes de leur entourage personnel dans le cadre d'un échange privilégié en face à face, et donc synchrone.

La mise à jour et l'étude des comportements autorégulés des étudiants dans la gestion des outils de communication et des personnes-ressources montrent qu'ils créent par eux-mêmes des conditions informelles dans la structuration d'un environnement propice à leurs apprentissages. Ici, les étudiants manifestent un niveau élevé d'autonomie et, donc, un contrôle pédagogique et psychologique conséquent pour diriger eux-mêmes leur formation et leurs apprentissages lors des périodes d'autoformation (Long, 1989).

Conclusion

La direction de l'établissement souhaitait, au moyen de cette recherche, établir les raisons pour lesquelles les étudiants n'utilisaient pas les outils de communication de la plateforme pédagogique. Les résultats de ce travail montrent que la faible participation des enseignants à l'animation pédagogique de la plateforme influence les comportements des étudiants; ces comportements visent en quelque sorte à compenser cette situation en créant des conditions informelles dans la gestion des outils de communication et des personnes-ressources.

Toutefois, la responsabilité du problème posé n'incombe pas uniquement aux enseignants et encore moins aux étudiants. Les représentations sociales véhiculées dans l'établissement ainsi que les présupposés qui portent le dispositif contribuent fortement à générer ce problème. Le fait de considérer, d'une part, que l'usage et le mode d'emploi de la plateforme relèvent principalement de la responsabilité des étudiants et, d'autre part, qu'il suffit de mettre à leur disposition cette plateforme pour qu'ils dirigent eux-mêmes leur formation et leurs apprentissages légitime l'absence de transactions éducatives entre les enseignants et les étudiants lors des périodes d'autoformation. Or, de nombreux travaux de recherche ont démontré que ces transactions sont indispensables à la réussite des apprentissages autodirigés dans un contexte de formation à distance (Garrison et Anderson, 2003; Moore et Kearsley, 1996). Dans cette perspective, la plateforme, en tant qu'artéfact technologique, est considérée comme une occasion de concevoir et de développer un espace d'interactions non seulement entre les enseignants et les étudiants, mais aussi entre les étudiants. Pour Garrison et Anderson (2003), cet espace de transactions crée, à distance, une présence sociale et éducative qui favorise les apprentissages autodirigés, qu'ils soient individuels ou collectifs. Ici, la clé de la réussite réside, selon ces deux auteurs, dans le partage équilibré des responsabilités entre les enseignants et les étudiants en ce qui a trait à la construction et à l'animation de cet espace d'interactions. D'après le contexte et les résultats de cette recherche, ce partage équilibré des responsabilités est loin d'être atteint. Lors des regroupements, les enseignants exercent un contrôle prédominant sur les apprentissages des étudiants. En revanche, au cours des périodes d'autoformation, ce contrôle est entièrement transféré aux étudiants. Par conséquent, on assiste ici à un cloisonnement des responsabilités. La plateforme, en tant que technologie éducative, est considérée comme un substitut au rôle essentiel que peuvent jouer, à distance, les enseignants dans le développement de l'autonomie des étudiants. Dès lors se pose la question, pour l'établissement, de concevoir et de mettre en œuvre la dynamique pour un usage effectif et optimal de la plateforme pédagogique.

Références

Conseil de l'Union Européenne (2000). Vers une Europe de l'innovation et de la connaissance. Récupéré le 30 mars 2007 du site du Parlement européen : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

Garrison, D. R. et Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. New York : Routledge.

Haeuw, F. (2002). Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation. *Éducation permanente, 152*, p. 71-83.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie, 102*, p. 55-67.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : liberté de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies.* Paris : L'Harmattan.

Long, H. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice.* Norman, OK : University of Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Ministère français de l'Éducation nationale, de la recherche et de l'enseignement supérieur. Service des technologies et des systèmes d'information. (2003, mise à jour 13 juillet 2006). *Contrats quadriennaux*. Récupéré le 30 mars 2007 du site Éducnet, section *Enseignement supérieur – Les TIC dans le supérieur :* http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/orientation/contrats

Moore, M. G. et Kearsley, G. (1996). *Distance education: A system view.* Bermont, CA : Wadsworth.

Rogers, C. (1969). *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.

Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. Dans P. Carré et A. Moisan (dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques (*p. 69-88). Paris : L'Harmattan.